

Штифанова Е.В.

ПРОБЛЕМА ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОСОФСКИХ ДИСЦИПЛИН В УСЛОВИЯХ ДВУХУРОВНЕВОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ

PROBLEMS OF TEACHING PHILOSOPHY AT TWO-TIER CONDITIONS OF TRAINING

eshtifanova@k66.ru

УрГЮА

г. Екатеринбург



НОТБ-2014

В современном образовательном процессе происходит отказ от традиционного знаниевого подхода и переход к так называемому «компетентностному», на базе которого приняты ФГОСы третьего поколения. В статье дается характеристика разным моделям образовательного процесса, выявляются первоочередные задачи и основные трудности в преподавании философии.

In today's educational process is abandoned traditional knowledge approach and transition to the so-called "Competence", based on which the GEF adopted the third generation. The article describes various models of the educational process, identifies priorities and major difficulties in teaching philosophy.

Смена парадигм образования: «компетентностная» парадигма сменяет собой «знаниевую» парадигму.

Компетентностный подход в современном российском образовании представляет собой проблему.

1. *Компетенция или компетенции?* Подчеркнем, что языковой аспект этой проблемы оказывается немаловажным. В русском языке слово *компетенция* (строго в единственном числе) означает совокупность юридически установленных полномочий, прав и обязанностей конкретного органа или должностного лица. Но из англоязычных источников к нам проникли другие его значения. Отсюда пришла и форма множественного числа – компетенции. Английская версия, – традиционно объективистская, направлена на изучение характеристик деятельности, тогда как американская – конструктивистская, концентрируется на людях, которые эту деятельность осуществляют. Противопоставление американской и английской школ известно как «компетенции против компетентности», «процесс против результата».

2. Российское педагогическое знание объектоцентрично т.е. в большинстве используемых концепций основным элементом содержания являются объекты и знания о них. Соответственно и компетенция

определяется как способ деятельности в отношении определенных объектов. Если обращаться к американскому опыту формулировки компетентностных моделей, то на первый план выходит действие, операция, соотносящаяся не с объектом (реальным или идеальным), а с ситуацией, проблемой. Поэтому объекты приобретают совершенно иной статус это не естественные феномены, которые должны быть опознаны, описаны и квалифицированы, но рукотворные свидетельства овладения соответствующей компетенцией (план, отчеты, аналитические записки).

3. *Компетенции или компетентность?* Несколько обобщая, можно утверждать, что понятия компетентности и компетенции трактуются в российской педагогической культуре *классическим* образом, т.е. как идеальные сущности, подлежащие изъяснению и осмыслению. В то же время, компетентность в западной культуре рассматривается как *неклассический феномен*. Компетентность необъектоцентрична по своей сути. Она соотносится не с объектом «ведения», а с ситуацией, проблемой. Содержание понятия «компетентность» шире, чем просто «знания». Кроме когнитивной (что?), операционной (как делать?) составляющих в компетентность сегодня включаются: мотивационные (почему?) этические (как отнесутся?) и социальные (с кем?) элементы.

4. Для прояснения и рационализации термина «компетентность» следует учитывать, что одно из основных отличий компетентностного подхода от знаниевого – в его нацеленности на рефлексивную оценку студентами своих возможностей и «невозможностей», осознание границ своей компетентности и некомпетентности. Компетентностный подход предполагает соединение в единое целое образовательного процесса и его осмысления, в ходе которого и происходит становление личностной позиции студента, его отношения к предмету своей деятельности. В этом и должна проявляться ориентация компетентностного подхода на личность. Психологический механизм формирования компетентности существенно отличается от механизма формирования понятийного «академического»

знания. Обусловлено это, прежде всего тем, что обычное знание предназначено для запоминания или воспроизведения или в лучшем случае для получения другого знания логическим или эмпирическим путем. Вряд ли студента можно обучить компетентности внешним образом. «Компетентным» может стать лишь он сам, найдя и апробировав различные модели поведения в данной предметной области, выбрав из них те, которые в наибольшей степени соответствуют его стилю, притязаниям, эстетическому вкусу и нравственным ориентациям. Компетентность, таким образом, «предстает как сложный синтез когнитивного, предметно-практического и личностного опыта»¹.

Анализ ФГОС

1. Проектируемые результаты обучения описаны в формате «знаниевой парадигмы» и формально не соотнесены с конкретными компетенциями. Первые программно-методические материалы лишь декларируют следование компетентностной парадигме образования.

2. Содержание УМК остается традиционным как набор отдельных блоков, осуществляется явный перекоп в сторону репродуктивной учебной деятельности, хотя должна превалировать установка на практико-ориентированный способ изучения учебного материала.

Разные модели образования

В современной практике образования выделяют разные модели обучения, которые отличаются базовыми константами: стиль мышления, тип научной рациональности, тип взаимодействия между преподавателями и студентами. Традиционная европейская модель, цель которой – подготовка человека знающего. Содержание образования – учебные знания и предметы. Развитие образования в этой модели является отражением развития системы наук, появление новой научной дисциплины обеспечивает появление нового

¹ Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе/ В.А. Болотов, В.В. Сериков.– Педагогика, 2003. – № 10.– С. 8– 14.

учебного предмета. Учебное знание транслируется по «конвейеру» носителями знания (преподавателями). Образование является областью производства, в которой продуцируется тип личности, ориентированный на определенные стандарты усвоения и использования *готового, т.е. уже полученного знания*. Знание представлено в обобщенной и типологизированной форме. Это делает возможным массовую адаптацию учеников к знаниям. Основные параметры образования – его дисциплинарная структура, пропорции обучения и обучаемых разным предметам, социальный заказ на количество образованных и профессионально подготовленных людей, стандарты и критерии образованности. Такую образовательную модель называют *«конвейерной» моделью*, вышедшей из европейского (немецкого) университета и ставшей самой массовой моделью в мировом и российском образовании.

«Проектная» модель образования. В ее основе лежит модель послевоенного американского университета. Для неё характерно прикрепление студентов к проектам и конструирование индивидуальных траекторий обучения. В ней образование строится как проектно-игровая деятельность: различные ситуации будущей деятельности проигрываются на основе прошлого знания и настоящей имитационной деятельности. В ходе такого образования готовятся специалисты, способные сами создавать новые структуры деятельности. Акцент смещается на становление методологического проектно-программного, метапредметного мышления, эксплицируется деятельностный, контекстный характер знания. Кроме лекций в этой модели принципиальное место занимают формы обучения: тренажеры, мастерские, проектные разработки. Через них студент включается уже в собственно профессиональную деятельность вместе с

работающими там профессионалами. В российском образовании эта модель появилась в 90-е годы XX века и не была широко представлена².

Когда человек становится персональным лидером в своем образовании, *такую модель образования можно представить как Сетевую модель*. Она призвана организовать образование в соответствии с сетевыми нормами информационного общества, ориентирована на идеи корпоративности, конструктивности, рефлексивности, проектности и ряд других. «Сетевое образовательное пространство» позволяет обучающемуся собирать сугубо свой «вариант» образования – начиная от простых форм адаптации и социализации и заканчивая освоением глубоко продвинутых культурных практик. Основным продуктом такой модели образования становится не отдельный «образованный» индивид, а межпрофессиональные сети – клубы выпускников, устроенные по принципу «виртуальных корпораций»³. Эта модель еще не сложилась, не стала целостным и культурным феноменом. В основу Сетевой модели образования могут быть положены три понятия: самоорганизация, диалог, интеграция.

П.Г. Щедровицкий выделяет 4 педагогические формации:

1. Катехизическая (наставническая).
2. Эпистемологическая (знаковая).
3. Инструментально-технологическая.
4. Методологическая (инновационная) – объединяет весь инструментарий, накопленный в предыдущих формациях.

Задачи преподавания философии: оптимизация и профилизация.

Философия вводит студента (будущего высокообразованного специалиста) в атмосферу мировоззренческого вопрошания. Следовательно,

² Розин В.М. Приобщение к философии: Новый педагогический опыт / М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. С.334.

³ Марача В. Г. Современное образование, практическое знание и предмет педагогических исследований / [электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.fondgp.ru/lib/chteniya/xiv/abstracts/5>

обучение философии должно быть подчинено *выработке способности понимать мировоззренческие и методологические вопросы* и ориентироваться в поиске ответов на них. Это требует навыков рационально-критического мышления, благодаря которым человек способен располагать свои жизненные запросы по определенной шкале ценностей, устанавливать принципы отношений к действительности, к своему делу, к другим людям и к собственной персоне.

Обозначим ценности, формирование которых достигается в первую очередь философскими средствами. *Критичность в мышлении* в противовес манипулятивным практикам, заложником которых является современный человек; *научность мышления* как способ противостояния донаучному и паранаучному знанию; *секулярность* образа мысли и жизни; *гуманизм* как защита человечности в «обществе потребления»; *толерантность* как способность находить пути разрешения конфликта интересов без применения насилия; *экологизм* как противостояние варварскому отношению к окружающей природной и культурной среде обитания⁴. Ввиду особенностей философского знания сложно, а порой и невозможно профилировать содержание всех без исключения разделов (или модулей) образовательной программы по философии. Оптимальным представляется следующее решение. С одной стороны, сохранить в «непрофилируемом» виде темы философского курса, инвариантные относительно любых профилей базовой специальности студентов, с другой стороны, акцентировать внимание на особо значимых для юридического мировоззрения темах, проблемах и сюжетах.

Студентам-бакалаврам нужен проблемно-ориентированный, дидактически предельно свободный курс философии, цель которого –

⁴ М.Д. Щелкунов Преподавание философии: проблемы профилизации и оптимизации / Семинар по философии: сообщество исследователей.
<http://rudocs.exdat.com/docs/index-258484.html?page=2>

заложение основ *проблемно-мировоззренческого мышления*. Они должны понять место философии в культуре, ее связь с другими формами культурного бытия (наукой, религией, искусством, экономикой, политикой, повседневной жизнью) и на базе этого понимания определить свои важнейшие жизненные ориентации, получить прививку от догматизма и фанатизма любых видов.

Безусловно необходимо знакомить студентов этого уровня с лучшими достижениями мировой и отечественной философской мысли (постыдно образованному россиянину не знать этих достижений или пренебрегать ими). Но главное в том, чтобы привить вкус к рационально-критическому, аналитическому рассуждению, обнимающему не только область профессиональных интересов, но всю сферу духовно-практической жизни.

В магистратуре философское образование может быть продолжено уже в более специальной и конкретной форме. Как правило, это могло бы осуществляться в форме обсуждения философских и методологических проблем конкретных наук или специальностей. На этом этапе философское образование – знакомство с общими характеристиками научно-исследовательской работы (в частности, над магистерской диссертацией), погружение в методологическую проблематику отдельных наук и специальности в целом, обсуждение социального и культурного смысла конкретной профессии и ее этических норм. Программы, обнимающие эти темы, должны учитывать пожелания и критику соответствующих специалистов; это и была бы естественная (и практически целесообразная) форма диалога философов и ученых вуза.

Трудности преподавания философии:

- у философии много языков и часто возникают большие (иногда непреодолимые) трудности перевода с одного языка на другой;
- уровень преподавания снижается до философской пропедевтики;

- цивилизация к которой мы принадлежим «новостная», а не «размышляющая» о своих основаниях. Все сложнее дается (прежде всего, самим студентам) ответ на вопрос: почему ученые доверяют опыту и логике;
- кризис современной вузовской подготовки затронул ее фундамент – систему подготовки преподавательского состава. Преподаватели философии должны быть в состоянии всегда и постоянно «держат руку на пульсе времени», чтобы в их сознании философский дискурс был действительно (а не на словах) актуален, наполнен современным содержанием, а главное – был не привеском к современности, а ее необходимой частью;
- многие преподаватели, устающие от общения с аудиторией, не понимающей, зачем ее загружают бесполезной, но трудоемкой работой, сами теряют творческие импульсы и «спасаются» рутинными, не требующими перерасхода душевных сил, методами и приемами;
- труднейший вопрос – дисциплинарный статус философии. Идея стандартизации философии как вузовской дисциплины сводит на «нет» все попытки ее реформирования;
- чтобы состоялась «живая» дискуссия по любому вопросу семинара необходимо знакомить студентов с широким спектром философских идей, концепций, направлений и течений мысли. Для этого необходимы глубокие экскурсы в историю философии;
- у технологическая инфраструктура. Соотношение между лекциями и самоподготовкой должно быть совершенно иным, нежели то, которое нам досталось от советской системы образования. Студенты должны уметь самостоятельно работать с текстами. Но этот процесс, дополненный современными техническими средствами, создает необходимость еще одного бюджета. Финансирование системы образования в целом увеличивается, но оно носит количественный, а

должно носить порядковый характер. Через некоторое время выяснится, что технологическое отставание системы образования необратимо.